
Inférences discursives dans le cadre de pratiques théâtrales en français langue étrangère

Discursive inferences in the scope of theatrical practices in French as a foreign language

Yamna Chadli Abdelkader et Henri Portine



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/4588>

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Référence électronique

Yamna Chadli Abdelkader et Henri Portine, « Inférences discursives dans le cadre de pratiques théâtrales en français langue étrangère », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 68 | 2017, mis en ligne le 22 octobre 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/4588>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Tous droits réservés

Inférences discursives dans le cadre de pratiques théâtrales en français langue étrangère

Discursive inferences in the scope of theatrical practices in French as a foreign language

Yamna Chadli Abdelkader et Henri Portine

Préambule

- 1 L'étude présentée ici s'appuie sur un travail empirique (nos cohortes étant trop faibles numériquement, nous ne saurions parler de « travail expérimental ») nourri par des lectures et des réflexions théoriques. Le corpus ainsi constitué comporte des textes écrits (les scripts rédigés par les étudiant(e)s), des oraux (les discussions) et des vidéos (les réalisations théâtrales). Que nos étudiants (qui seront désignés par une initiale) soient ici remerciés pour l'apport qu'il nous ont fourni en confirmant ou infirmant certaines de nos conceptions et en réorientant d'autres par leurs activités de discussion et de pratique théâtrale.

1. Abord métacognitif et notion d'inférence

- 2 La notion d'inférence est aujourd'hui très fréquemment évoquée, notamment depuis le développement des sciences cognitives, ce qui peut entraîner des conceptions très différentes.
- 3 Donnons une première approche grossière de cette notion.
- 4 La linguistique a travaillé sur des ambiguïtés telles que « La petite brise la glace » et « La haine du dictateur a causé sa condamnation à mort ». Dans chaque cas, on a deux interprétations possibles (en fonction de la configuration syntaxique) : soit *La petite fille dont on parle a cassé la glace*, soit *Un vent léger [une brise], que l'on constate* [ce qui induit

l'article *la de la petite brise*] *glace une personne de sexe féminin* pour la première phrase ; soit *Le fait que le dictateur le haïsse a causé sa condamnation à mort*, soit *Le fait qu'il haïsse le dictateur a causé sa condamnation à mort* pour la seconde phrase. La description syntaxique lève l'ambiguïté. Mais, pour un auditeur qui entend un énoncé, seule la contextualisation le permet. Ainsi, *Elle frissonne parce que la petite brise la glace*, par exemple, lève l'ambiguïté de *la petite brise la glace*. Nous dirons que l'auditeur a produit une inférence à partir du contexte.

- 5 D'autres exemples sont bien évidemment possibles. Par exemple, un lecteur qui lit l'énoncé *Tegucigalpa est aujourd'hui une ville en ruine. La capitale du Honduras n'a pas résisté au dernier tremblement de terre.* en déduira aisément — même s'il n'en avait aucune idée au préalable — que Tegucigalpa est la capitale du Honduras.
- 6 On voit qu'*a priori*, les cas d'ambiguïtés ou d'incertitudes (*quelle est la capitale du Honduras ?*) favorisent la production d'inférences. Dans un contexte de cours de langue étrangère (ici, le français), on est attentif à ce que les étudiant(e)s produisent les bonnes inférences. Nous avons donc le choix entre analyser des inférences « malheureuses » produites en français par des locuteurs allophones ou se poser la question d'un entraînement à la production d'inférences. C'est ce second axe que nous avons choisi, sans doute surtout parce que le cours qui nous intéressait — parce qu'il favorise les productions discursives spontanées et retravaillées — était le cours de pratiques théâtrales.

1.1 L'observation de pratiques métacognitives

- 7 L'enseignement qui a servi de base d'observation à notre réflexion était donné dans un département universitaire de français langue étrangère à une cohorte formée d'une quinzaine d'étudiants de diverses nationalités (Espagne, Allemagne, Russie, Kazakhstan, Chine, Israël, Etats-Unis, Venezuela, Chili, Ghana). Ces étudiants d'un niveau de français B1/B2 sont donc des locuteurs de diverses langues (parfois confrontés à deux langues comme un étudiant chinois inscrit dans une université californienne), tous fédérés autour de leur objectif d'améliorer leur compétence en français et de leur intérêt pour le théâtre. Ces données initiales influent nécessairement sur les catégories d'inférences produites dans les scènes théâtrales que les étudiants sont amenés à produire¹ et cela d'autant plus que le travail théâtral fonctionne ici comme support d'un travail linguistique.
- 8 L'activité théâtrale dans le cours de Français Langue Etrangère ne consiste pas à instrumentaliser le théâtre pour l'apprentissage linguistique, mais à initier l'apprenant à l'écriture et au jeu théâtral tout en favorisant le développement de ses compétences linguistiques. L'objectif pédagogique est double et la finalité est celle de conduire l'apprenant à un niveau d'aisance en expression orale proche de celui qu'il détient dans sa langue première. La rédaction écrite des saynètes est alors un support qui permet à l'étudiant(e) de prendre conscience de certains mécanismes discursifs à l'oral. Par conséquent, notre intention a été de suivre le fil conducteur de l'apparition de l'inférence dans le discours pour observer comment l'opération interprétative et les stratégies discursives pouvaient aboutir à son exploitation théâtrale. Nous avons proposé aux apprenants de gérer une incompréhension, ce qui revenait à leur faire élaborer des inférences.

- 9 Dans ce contexte, le travail pédagogique se redéfinit à travers l'objectif d'apprendre à gérer ses interactions, doublé de celui de savoir jouer l'incompréhension et la mettre en scène. Ceci nous a inévitablement conduits à travailler sur le quiproquo, qui est l'incompréhension théâtrale par excellence. Cela signifiait évidemment pour nous que les étudiants seraient amenés à expliciter — à l'écrit par la production de scripts, à l'oral à la fois dans le jeu et dans les discussions sur leur traitement du dialogue — les inférences à l'œuvre dans leurs interactions et les exploiter comme outil théâtral.
- 10 Nous avons choisi d'adopter une démarche constructiviste et jouant sur la métacognition, afin que l'analyse que les étudiants conduisent pas à pas sur leurs productions bénéficient tant à leurs compétences linguistiques qu'à la qualité de leur scènes théâtrales. En effet, le travail se déroule à partir de ce que l'apprenant propose et il inclut des phases de réflexion (souvent collective) qui amènent l'apprenant à percevoir par lui-même les mécanismes et processus de l'incompréhension. Les étudiants formaient des groupes de deux ou trois pour effectuer les activités aussi bien orales qu'écrites puisque les improvisations orales guidées trouvaient leur prolongement dans l'écriture des scènes qui permettait d'en fixer les dialogues, puis de les développer. Le cours, les allers et retours constants entre l'oral et l'écrit, la production et la réflexion, entre le travail individuel, en binômes ou collectif fondaient la dynamique du cours. Ce dispositif didactique invite ainsi l'apprenant à une compréhension des interactions orales constamment renouvelée et restructurée par lui-même et entend de ce fait soit favoriser le renforcement de compétences déjà acquises, soit favoriser l'acquisition de nouvelles compétences.
- 11 Comme on le voit, il y avait une dimension métacognitive dans notre travail. Cette notion, présente plus ou moins implicitement dans des travaux déjà anciens (introspection) puis à partir de 1965 (*feeling-of-knowing judgments*), a surtout été développée à partir des publications de John Flavell à la fin des années 1970 (notamment Flavell, 1976). Flavell (1979) distingue *metacognitive knowledge* qui renvoie au savoir explicite du sujet sur ses connaissances (savoir ce que l'on sait) et *metacognitive awareness* qui correspond aux expériences que nous avons de nos activités cognitives, par exemple de l'extraction d'information à partir de l'activité discursive d'une autre personne. Il nous paraît que les deux types d'activités métacognitives étaient présentes dans le processus didactique avec nos étudiant(e)s : nous avons pu constater que la réalisation des saynètes produites entraînait fréquemment des prises de conscience soit auto-centrées soit centrées sur la production d'autres étudiant(e)s ; ces prises de conscience pouvaient alors déboucher sur des explicitations qui donnaient lieu alors parfois à des questions (traitées par l'enseignant(e) ou renvoyées par lui/elle en miroir aux autres étudiant(e)s). Dans ces différents cas, il y a extraction d'information (un point d'incompréhension ou une nouvelle évaluation d'une formulation) et inférence à partir de cette extraction (*je ne comprends pas* ou *cela signifierait-il que p ?*). Cette extraction d'information relève du traitement de la séquence linguistique dans son contexte et entraîne des phases de contrôle.
- 12 Les processus métacognitifs s'inscrivent dans des approches pragmatiques (on ne peut étudier la métacognition en dehors de processus de compréhension et de production). On pourrait donc chercher les liens entre métacognition et métapragmatique (le *Journal of Pragmatics* a consacré l'une de ses livraisons de l'année 1984 à ce thème), mais la notion de métapragmatique semble avoir été délaissée. Pour la métacognition, nous renvoyons à Perfect & Bennett (2002) et à Lafortune *et alii* (2010).

- 13 Le travail du quiproquo a donc fait l'objet de ce cours articulé autour de l'objectif langagier « apprendre à gérer un quiproquo ». La consigne visant à « jouer un quiproquo et sa résolution » se déploie en neuf étapes (certaines étant récurrentes) : (1) choisir un mot ou une expression à double sens ; (2) mettre en scène le personnage P1 l'employant dans un sens ; (3) mettre en scène le personnage P2 la comprenant dans un autre sens ; (4) développer le malentendu ; (5) proposer une résolution de la méprise ; (6) jouer la saynète ainsi construite ; (7) discuter collectivement de ces réalisations ; (8) reprendre et améliorer les scripts ; (9) les rejouer ; etc.
- 14 L'activité rendait possible plusieurs modalités de travail sur le quiproquo : résolution gérée (a) par l'enseignant(e), (b) par l'étudiant(e) à l'aide d'une explicitation, (c) par la théâtralisation. Dans le premier cas, l'enseignant(e) aurait fourni des exemples (ou les aurait pris dans le contexte de son enseignement). Dans ce cas, l'enseignant(e) ne gère pas l'échange mais impose le règlement du problème. On est proche alors de l'apprentissage de règles d'emploi. Dans le deuxième cas, le cours se déploierait sous la forme de travaux en petits groupes pour élucider des incompréhensions dues à des inférences erronées. Ce mode de fonctionnement présenterait le risque de paraître trop abstrait à l'étudiant(e). Dans le troisième cas, c'est par la « théâtralisation » que la résolution du quiproquo s'accomplit dans le sens où les étudiant(e)s explorent les incompréhensions auxquelles ils/elles ont été confronté(e)s en construisant des saynètes théâtrales.
- 15 Nous avons choisi cette troisième solution. Plusieurs binômes ont, nous l'avons déjà signalé, élaboré leur malentendu à partir de leurs difficultés à prononcer certains phonèmes français, ce qui entraîne bien souvent pour leurs interlocuteurs des difficultés de réception. D'autres ont travaillé à partir de polysémies qui peuvent être à la source de ruptures de communication (voler et son double sens) ou bien sur des séries homonymiques (*mer/mère, pêcher/pécher*). L'intérêt de ce mode de travail est que les étudiant(e)s gèrent eux-mêmes leur problématique et les interactions qu'ils/elles ont choisi de mettre en scène.
- 16 Les productions ont débouché sur différents schémas.
- 17 - Schéma 1. Scène 1 : Explicitation du contexte > Scène 2 : Mise en place du malentendu > Scène 3 : L'incompréhension > Scène 4 : Résolution du malentendu.
- 18 - Schéma 2 : Scène 1 : Question > Scène 2 : développement d'un premier sens > Scène 3 : développement d'un autre sens.
- 19 - Schéma 3. Scène 1 : Situation correspondant à un premier sens > Scène 2 : Situation correspondant à un autre sens.
- 20 Nous nous attendions au schéma 1 (qui a donné lieu à plusieurs variantes). Les deux autres schémas se sont imposés à nous, ce qui montre que les propositions que nous avons faites ont pu être interprétées différemment et qu'elles ont donné lieu à des réalisations que nous n'avions pas prévues. Le schéma 2 nous a paru intéressant parce qu'il s'est imposé pour un étudiant qui avait un goût prononcé pour le monologue et pour le traitement cognitif qu'il implique.

1.2 Retour sur la notion d'inférence

- 21 Du point de vue dictionnaire, en linguistique, la notion d'inférence apparaît dans Ducrot-Todorov (1972 : 364-365) puis Ducrot-Schaeffer (1995 : 564-569), dans Neveu

(2005 : 58-59²), mais non dans les différentes versions du *Dictionnaire de linguistique* (puis *de linguistique et des sciences du langage*) de Dubois et alii, ni dans le dictionnaire de Mounin. Ce fait nous paraît avoir une signification : la notion d'inférence suppose une prise en compte de phénomènes logiques et/ou cognitifs en lien avec l'activité langagière, ce qui n'était ni l'objectif de Dubois ni celui de Mounin (dans la tradition de Martinet).

- 22 Pour Oswald Ducrot (Ducrot-Schaeffer, 1995 : 565), « l'énoncé C s'infère de l'énoncé A si le fait de tenir A pour vrai amène, indépendamment de toute connaissance sur le monde, à admettre également C » (dans Ducrot-Todorov, 1972, le point de départ de l'inférence était « l'ensemble d'énoncés E ») et ajoute les « inférences contextuelles » (du type si quelqu'un dit *Jean a de la fièvre*, alors j'en infère que *Jean est malade*). Pour Franck Neveu, une inférence est un « processus selon lequel une proposition est admise en vertu de son lien logique avec une ou plusieurs propositions antécédentes tenues pour vraies (prémisses) ». Puis, il reprend les travaux de Robert Martin (qui s'inscrivait alors dans une conception vériconditionnelle³) dans *Inférence, antonymie et paraphrase*, (Paris, Klincksieck, 1976) ; Neveu distingue ainsi « les inférences nécessaires » et « les inférences situationnelles ». Les premières sont les implications, les présupposés et les implicatures conventionnelles (nous revenons rapidement ci-dessous sur *implicature* ou *implication* dans la traduction de Grice, 1979) inhérents à un énoncé (exemple bien connu : je ne peux nier le présupposé « tu as fumé » du « ne fumes-tu plus ? » qu'en disant « tu dis n'importe quoi, je n'ai jamais fumé », c'est-à-dire en remettant en cause non l'énoncé lui-même mais le cadre de la communication qu'il pose). Les secondes — les « inférences situationnelles » — sont les sous-entendus et les implicatures conversationnelles. Explicitons rapidement cette notion d'implicature.
- 23 Dans son article (1979⁴), Grice distingue *implicature conventionnelle* (si je dis « il est anglais, il est donc courageux », j'implicite un lien conventionnel entre « être anglais » et « être courageux » sans pour autant clamer ce lien) et *implicature conversationnelle* (si je dis « on ne l'a pas encore mis en prison », j'énonce un fait objectif sans possibilité d'implicature conventionnelle mais avec une implicature conversationnelle : si on me réplique « donc tu penses qu'il est malhonnête », je peux dire alors « tu me fais dire ce que je n'ai pas dit », « je n'ai jamais rien dit de tel », etc.).
- 24 Il ne saurait être question de développer véritablement les travaux qui ont recouru à la notion d'inférence (toutefois nous fournirons une sorte de petit catalogue plus loin). Nous allons donc nous limiter à quelques remarques à partir de deux chapitres consacrés à l'inférence dans deux ouvrages très différents : Blanché (1973) et Sperber & Wilson (1989, l'original en anglais étant paru en 1986).
- 25 Dans son chapitre premier, Blanché (1973) pose d'abord que « raisonner, c'est [...] faire une inférence ou combiner des inférences. » (page 15) puis dans la même page « raisonner juste, c'est faire des inférences correctes » et, page 17, il précise que : « la justesse d'une inférence ou, si l'on veut, la correction du raisonnement par lequel on fait cette inférence ne dépend en rien [...] de la vérité ou de la fausseté des propositions qui entrent dans le raisonnement. » L'inférence est alors l'inférence logique, celle qui permet de conserver la vérité par le recours à une règle : si « p » est vrai et si « p alors q » est vrai, alors « q » est vrai (ce que l'on appelle le *modus ponens*). Or la conservation de la vérité est au cœur de la problématique de l'argumentation : on part d'un accord ou on cherche à faire émerger des points d'accord. Certes, comme l'ont bien montré Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958⁵, § 1), l'argumentation n'est pas une démonstration

et le processus argumentation obéit à d'autres règles que le *modus ponens*, de même que les notions de cohérence et de cohésion discursives sont très différentes de la notion de consistance d'un système logique mais le fait qu'une argumentation cherche généralement (au moins dans ses formes prises en compte dans le champ de l'éducation et de la formation) à ne pas être *ad hominem* mais orientée vers un *auditoire universel* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958 : § 7) montre le parallélisme entre logique et argumentation.

- 26 Nous avons développé rapidement ce point parce que les cours de langues font aussi appel au développement d'une compétence argumentative qui mobilise une notion d'inférence proche de l'inférence logique. Nous avons aussi voulu mettre en évidence la différence radicale entre cette notion d'inférence et celle à laquelle nous avons eu recours dans le cadre de notre travail. Nous allons maintenant passer à la notion d'inférence que l'on trouve au chapitre 2 de Sperber & Wilson (1989) qui se situent d'un « point de vue surtout psychologique » (page 55).
- 27 Avant d'en venir à la notion d'inférence (ou plus exactement des « capacités inférentielles à l'œuvre dans la compréhension ») et dans le cadre de la constitution d'un « modèle de la communication ostensivo-inférentielle » (leur chapitre 1), Sperber & Wilson (1989 : 76) posent que « l'environnement cognitif d'un individu est un ensemble d'hypothèses à sa disposition. » Ils opposent « l'inférence non-démonstrative spontanée » (que l'on pourrait aussi nommer *inférence discursive* ou *inférence pragmatique*) à « l'inférence démonstrative [c'est-à-dire celle que l'on vient de voir avec Blanché, YC & HP] » qui est « la seule forme d'inférence qui soit bien comprise [et qui] consiste à appliquer des règles déductives à un ensemble de prémisses de départ » (page 107). En schématisant quelque peu les propos de Sperber & Wilson (qui argumentent leur position au sein d'un panorama épistémologique complexe), on peut voir qu'ils conservent la valeur déductive de l'inférence mais en la limitant à des « processus d'élimination »⁶ (par exemple, en nous référant à la suite de cet article, on passe de « avocat » à « composant de salade » en éliminant les propriétés singulières d'un avocat) puis on les applique à des hypothèses qui peuvent être encyclopédiques (*un avocat peut être un composant d'une salade*) ou situationnelles (*T. est en train de faire — ou prétend être en train de faire — une salade*).
- 28 Nous voudrions compléter ce qui précède avec le chapitre 2 de Kerbrat-Orecchioni (2005). Si Sperber & Wilson se situent toujours en dialogue (notamment parce que les langues naturelles sont d'abord un *medium* oral), ils travaillent néanmoins sur l'appareillage mental de sujets. Cela les amène à diminuer le caractère dynamique de toute interaction. En revanche, Catherine Kerbrat-Orecchioni consacre son chapitre 2 aux « négociations conversationnelles ». Cette dernière notion est plus évidente dans le cadre du débat (ainsi, Kerbrat-Orecchioni, page 96, considère-t-elle que « la négociation proprement dite » est l'enjeu de procédures « pour tenter de résorber le désaccord »), ce qui n'était pas notre cas. A la fin de son chapitre, Kerbrat-Orecchioni porte son attention sur le malentendu, sous diverses formes. Elle distingue la source (découpage de la chaîne signifiante — comme dans *un des avantages / un désavantage* —, polysémie lexicale ou syntaxique, calcul d'une inférence, ton de l'énoncé, mauvaise identification d'un acte de langage, etc.) et la cause (divergence interprétative, défaut de clarté ou d'attention, déficit linguistique ou culturel notamment en contexte exolingue ou interculturel, mauvaise foi par stratégie, etc.) du malentendu (page 146). Elle distingue aussi les malentendus qui portent sur le sens dénotatif et ceux qui portent sur le sens

connotatif (page 147). Elle propose ensuite un schéma *minimal* de résolution du malentendu (pages 148-151) : actualisation du malentendu, prise de conscience du problème, signalement du malentendu, résolution du malentendu (signalement et résolution constituant le « processus de réparation »).

- 29 Il y a toujours une certaine frustration à travailler sur la notion d'inférence parce que l'on rencontre de très nombreuses occurrences de cette notion dans la littérature. Nous ne fournirons ici qu'un catalogue rapide pour montrer à quelles tentations on se heurte lorsqu'on essaie de préciser la notion d'inférence à laquelle on recourt : tant de textes fournissent des propositions intéressantes mais que nous ne pouvons retenir sans allonger considérablement la réflexion et l'exposition du travail en cours. Voici donc ce « catalogue » (liste non exhaustive) :
- 30 - la notion d'abduction de Peirce ;
 - 31 - la notion d'implicature de Grice (que nous avons évoquée) ;
 - 32 - les analyses des stratégies discursives par Gumperz (voir Gumperz, 1982) ;
 - 33 - les analyses de l'anaphore (les anaphores associatives constituent un terreau favorable aux inférences) ;
 - 34 - la théorie de la pertinence (que nous avons évoquée) ;
 - 35 - la constitution d'une sémantique instructionniste ;
 - 36 - l'analyse des problèmes d'intercompréhension (voir Castagne, 2004 et Tyvaert, 2004).
 - 37 Nous devons maintenant préciser notre notion d'inférence (discursive) sous une forme proche d'une définition.
 - 38 Dans notre dispositif, toute inférence suppose :
 - a) la détection d'un problème à résoudre (incompréhension) ;
 - b) des hypothèses fondées sur la situation ;
 - c) un processus de validation ou d'invalidation des hypothèses ;
 - d) une réinterprétation.
 - 39 Nous pouvons résumer notre notion d'inférence discursive par la formule (sténographique et donc sans prétentions formelles) : $E + \text{contexte} \rightarrow I_n$ (interprétation n).

2. Recueil et analyse de données

- 40 Le découpage en scènes permet de sérier les problèmes. L'étudiant apprend ainsi à mieux cerner ce qui se joue dans l'interaction orale. Dans le cas du malentendu, trois temps sont mis en évidence : (1) construire un (double) contexte qui s'appuie sur la scène 1 (scène d'exposition) et qui permet à l'ambiguïté de surgir ; (2) ajouter une double interprétation perceptible par le spectateur ; (3) le point 2 implique de faire durer la méprise (d'où une gestion importante de la temporalité : le spectateur doit avoir le temps de se rendre compte du malentendu).
- 41 Deux étudiants (un Anglais/une Kazakh, A. et T.) ont particulièrement bien déployé leur saynète sur ce schéma, en mettant en scène un couple dont le mari rentre à la maison après avoir cambriolé une banque. Surpris par sa femme une fois rentré chez lui, il se met à préparer une salade pour se donner une contenance. Reprenant conscience de la gravité de la situation, il dit à sa femme qu'il a besoin d'un avocat.

Celle-ci se fondant sur le contexte qu'elle a dans son champ de vision (la préparation de la salade) et non sur le contexte précédent qu'elle ignore (le cambriolage) fait une fausse inférence. Dans l'extrait suivant, le quiproquo se noue.

A. : Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi tu es nerveux ?

T. : Je suis pas nerveux. Euh... En fait, je suis en train de faire une salade. Oui, de faire une salade.

A. : Une salade ?

T. : Euh... oui.

A. : Mais, je croyais que tu n'aimais pas les salades.

T. : Ah ! Ah bon ? Ah ! si ! si ! J'adore les salades.

A. : Ah oui ? ! D'accord !

T. : Mais, ah... euh... De toute façon, j'ai besoin d'un avocat.

A. : D'un avocat ? Ah ! Bon ?

T. : Oui. C'est très urgent. J'ai besoin d'un avocat.

A. : Bon j'ai compris. J'y vais. Attends un peu. Je reviens très vite.

- 42 Cet extrait met en évidence les trois temps sur lesquels la saynète repose et permet d'observer que le malentendu présente des indices linguistiques signalant le dysfonctionnement de la communication dans le couple. Observons le rôle joué par les locutions adverbiales dans le discours du mari.
- 43 La locution « en fait » marque une volonté d'explicitation du nouveau contexte mis en place par T. mais aussi une rupture avec ce qui précède dans l'esprit de T. Mais cette rupture n'est pas saisie par A. qui ignore ce qui a précédé et qui ne voit là que le déroulement d'actions qui s'inscrivent dans la situation perceptible. Le terme « avocat » est déjà apparu mais dans la scène précédente, alors que la femme était absente.
- 44 La locution « de toute façon » signale une nouvelle rupture : T. revient à la situation précédente (celle du cambriolage) par remémoration. Mais A., qui ignore toujours cette péripétie, reste sur la situation perceptible visuellement. On a donc l'opposition « contexte mémoriel » vs « contexte perceptible ». La remémoration de l'ancien contexte ayant lieu pour T., c'est donc sur celui-ci que se construisent les hypothèses qui vont lui permettre de produire « avocat » dans le sens de « personne qui défend des individus accusés d'un méfait ». Mais ce sens n'est pas perçu par A. parce qu'elle fonctionne sur d'autres hypothèses contextuelles, celles de la situation perceptible, qui provoquent l'inférence « la production du terme *avocat* désigne un fruit ». Elle ne peut donc saisir que « de toute façon » marque une rupture et elle ne reçoit cette locution que comme un tic de langage ou une formulation induite par l'état de nervosité de son mari (nous allons y revenir).
- 45 Pour le spectateur, il y a double contexte et donc double jeu d'hypothèses pour la détermination du sens de « avocat ». Comme il n'est pas intégré à la situation dialogale, il n'a pas encore à produire d'inférences pour le choix de l'un des sens possibles. Il peut donc considérer qu'il y a un fil conducteur avec la première occurrence mais sans qu'il y ait engagement interprétatif de sa part.
- 46 Nous venons de voir que A. devait néanmoins interpréter « de toute façon » et qu'elle avait le choix entre considérer cette locution comme peu signifiante (l'interlocuteur n'interprète pas toujours les locutions du locuteur, que l'on pense à certaines occurrences de *voilà* ponctuant une prise de parole) ou comme liée à la nervosité de son mari. Les nombreuses interjections présentes dans les paroles de T. renforcent la

possibilité de cette interprétation par A. La succession d'exclamations et de tournures interrogatives va aussi dans ce sens.

- 47 Cette partie d'une saynète montre le processus construit par les étudiant(e)s. Il est très important de remarquer que l'analyse qui précède n'a absolument pas été produite par les étudiant(e)s en question, ni même envisagée par eux/elles (il faut donc bien distinguer modalités d'analyse et modalités du travail empirique). C'est le pur processus de création théâtrale qui a motivé la saynète. Il y a donc un décalage total entre ces étudiant(e)s et les enseignant(e)s que nous étions au sein du processus d'apprentissage. Pour les étudiant(e)s, il ne s'agit que de construire des pratiques discursives en veillant à leur plausibilité et à amuser les spectateurs.
- 48 Cela ne signifie pas que les processus que nous avons décrits n'aient pas été perçus par les étudiant(e)s mais ils l'ont été sous une forme différente : celle d'ajustements de pratiques discursives. Les questions qu'ils se sont posées sont *comment exploiter le contexte que nous avons construit ? quelles sont les interprétations potentielles ? comment avoir un « effet de réel »* (ce que nous avons appelé « plausibilité ») ?
- 49 Il nous faut aussi insister sur les temporalités à l'œuvre. La première est celle du processus de construction du script. C'est un processus long. Les étudiant(e)s rédigent un premier jet, puis le reprennent à de nombreuses reprises en le jouant à intervalles réguliers pour le faire « sonner » et pour le confronter aux spectateurs que sont les autres étudiant(e)s et les enseignant(e)s. Au cours de ces réécritures, ils procèdent d'une part à une structuration en scènes et d'autre part à l'ajout de didascalies. La deuxième temporalité est celle du jeu, de la représentation devant les « spectateurs ». Les acteurs sont alors dans la situation d'une production quasi-spontanée : ils n'apprennent pas leur texte par cœur (cela ne rendrait pas un spectacle intéressant) mais il y a bien sûr un certain niveau de mémorisation ; il faut aussi s'adapter à « l'autre », à son rythme. La troisième temporalité est celle du spectateur. Il enregistre les contextes proposés et attend les rebondissements. Il y a plusieurs différences entre les spectateurs de ces saynètes et des spectateurs assistant à une pièce de théâtre. Nos étudiant(e)s voient plusieurs fois les mêmes saynètes, se livrent au même processus d'écriture et de représentation que les acteurs du moment et sont associés aux réflexions qui suivent.
- 50 Quel est l'impact de ces trois temporalités sur les inférences produites ? On voit que celles-ci se jouent à plusieurs niveaux : explicité dans la réflexion, semi-implicite dans la représentation, explicitable dans la donnée qu'est un script. La résolution finale du malentendu fournit aussi un « panorama » sur les inférences parce qu'elles deviennent alors plus explicites que précédemment.
- 51 Ajoutons que la saynète se termine par un signal envoyé par T. à A. (*Tu n'as rien compris*) puis par une révolte de l'épouse (*Mon mari un voleur ! Quelle honte !*). La réaction de A. ainsi mise en scène est très intéressante parce qu'elle souligne la difficulté qu'elle avait précédemment pour comprendre le sens que T. attribuait à « avocat ». On voit ici (et les étudiant(e)s peuvent aussi le percevoir) que le champ des inférences envisageables est lié aux représentations qu'un (inter)locuteur se fait du monde qui l'entoure. Ce point est très important parce qu'il montre aux étudiant(e)s qu'il faut parfois rompre avec ses représentations antérieures pour parvenir à la compréhension de certains énoncés. Or l'une des difficultés de tout apprentissage est d'être capable de relativiser ses propres représentations soit pour les réajuster, soit pour en construire de nouvelles. Cela va de pair avec le caractère analytique des apprentissages spontanés. Comme le montre le

fait que les étudiant(e)s ont tendance à consulter leur dictionnaire dès qu'ils se heurtent à un « mot » inconnu, la conduite d'apprentissage spontanée est de découper les énoncés alors qu'une conduite efficace consiste à avoir une appréhension plus globale. Tout cela témoigne de la difficulté à modifier ses propres représentations. Un(e) enseignant(e) de langue doit avoir pour objectif, entre autres, d'aider les étudiant(e)s à surmonter cette tendance à l'analytisme. Nous postulons que jouer avec la remise en cause de représentations des contextes va dans ce sens.

- 52 La saynète dont nous venons de parler ne comporte pas d'apartés. En revanche, d'autres saynètes produites par d'autres étudiant(e)s en comportaient. Pour éclairer la fonction de ces apartés, il convient d'observer les énoncés : *non mais elle comprend rien ; mais il est dingue lui ! ; elle a trop bu ou quoi ?* Ces trois échantillons montrent que les apartés fonctionnent comme des signaux, outre le fait qu'il est parfois difficile d'aider les étudiant(e)s à réguler l'aspect sociolinguistique de leurs productions. Ces signaux soulignent la double interprétation possible et, ce faisant, aident à construire deux faisceaux d'hypothèses (un par type de contexte envisageable) sur lesquels vont pouvoir prendre appui des inférences interprétatives. On peut associer aux apartés des formules qui jouent un rôle analogue :

- (a) ne faites pas comme si vous ne compreniez pas de quoi je parle ;
- (b) [dis-moi] comment tu as trouvé cette robe qui me semble si familière ?

- 53 Dans le cas de (a), il y a signalement de la co-présence de deux interprétations possibles. Le cas de (b) est un peu plus complexe. A une première question de B., « comment as-tu trouvé cette robe ? », C. répond qu'elle l'a trouvée très belle alors que B. s'étonnait du fait que C. portait cette robe qui lui appartenait à elle, B., et se demandait comment C. avait pu se l'accaparer. B. reprend alors la parole et produit l'énoncé (b). En incluant le syntagme *qui me semble si familière*, B. cherche à réorienter les hypothèses et les inférences de C. comme si elle disait : *je te parle de ma robe et du fait que tu me l'a prises, pas de ce que tu penses de cette robe*, conformément aux deux sens de *trouver* (trouver un objet vs évaluer un objet). On voit ainsi comment les énoncés (a) et (b) jouent, comme les apartés, un rôle de signal jouant sur les hypothèses et les inférences.

- 54 Ce qui précède, mais aussi l'opposition entre « contexte mémoriel » et « contexte perceptible », nous conduit à commenter rapidement la notion de contexte à l'œuvre ici. Un contexte n'est pas l'entourage concret d'un acte de parole mais le faisceau d'hypothèses que construit le locuteur à partir des éléments à sa disposition (ce que Sperber et Wilson appellent *la manifestetè*), qu'il s'agisse d'éléments visuels (l'entourage perceptible), d'éléments situationnels mémoriels (dans un univers professionnel partagé, je peux ainsi, au café, évoquer le bureau), de concepts (évoquer une habitation ne renvoie pas aux mêmes représentations dans le Berry et dans le pays dogon), de représentations du monde (la politesse ne se manifeste pas de la même façon selon les groupes sociaux et/ou selon les régions du monde).

- 55 Terminons sur le caractère « fabriqué » de certains énoncés. Tout d'abord, le fait d'avoir affaire à des étudiant(e)s allophones peut aboutir à des énoncés n'ayant aucun caractère plausible en français. Dans ce cas, il est difficile de réagir sans perturber le processus d'apprentissage. Mais, mis à part ce cas que nous avons rencontré, le fait d'avoir affaire à des énoncés fabriqués ne modifie pas la donne : on trouve les mêmes types d'hypothèses et d'inférences que lors de productions attestées. C'est donc le caractère plausible ou non plausible qui est ici important. Cependant, cela ne remet pas

en cause l'importance des corpus obtenus dans des situations de parole spontanée (avec toutes les réserves émises, par exemple, par W. Labov, 1972, chapitre 8, et de son *Observer's Paradox*). C'est par la fréquentation de l'attesté que l'on peut aussi reconstruire des énoncés plausibles.

3. Remarques conclusives

- 56 L'objectif, dans un cours de langue « étrangère », est avant tout de permettre à des étudiant(e)s de produire de l'activité discursive dans la langue apprise tout en évaluant la portée de ce qu'ils construisent. Il arrive donc que certain(e)s étudiant(e)s aient un comportement d'évitement par rapport à ce qui est proposé. Certain(e)s, par exemple, choisissent un « théâtre de l'absurde » qui ne permet pas de dévoiler l'ambiguïté par différentes contextualisation puisqu'il y a sans cesse jeu sur les mots.
- 57 Cependant, il nous apparaît qu'une partie des étudiant(e)s joue le jeu et travaille effectivement sur la façon dont le choix d'une contextualisation permet de sélectionner un sens pour une formule *a priori* ambiguë. Ce faisant, ils/elles manipulent des inférences qui ne relèvent ni de la logique ni de l'argumentation mais du lien que « les mots » entretiennent avec leur entourage et de la façon dont, mentalement, ils/elles lient les « mots » en question avec cet entourage, produisant de ce fait des inférences.
- 58 Bien évidemment, il s'agit d'un cours de langue et non d'un cours de linguistique. C'est pourquoi il n'y a pas recours à un métalangage spécifique. On n'utilise jamais le terme *inférence*, notamment. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'activités métalinguistiques. Celles-ci prennent la forme de commentaires sur les rédactions des saynètes et sur leur réalisation à l'oral. On leur propose alors de jouer sur la temporalité ou d'accentuer tel effet, ou encore de se demander si les spectateurs auront le temps de saisir quelle interprétation est à l'œuvre et comment cela pose problème. On parle aussi de structuration en « scènes », chaque scène ayant son objectif. De plus, un travail sur les attaques des répliques, sur l'accompagnement gestuel fournit des compléments à l'entraînement linguistique en parallèle à la découverte du théâtre et de ses mécanismes (diction, « projection de la parole », etc.).
- 59 Le travail de l'inférence discursive n'est donc qu'un aspect du cours. Mais cela nous a paru être néanmoins un aspect important parce qu'il révèle véritablement aux étudiant(e)s la dimension discursive de leur apprentissage alors que les apprenants de langue ont souvent tendance à « s'accrocher » aux mots, perdant ainsi de vue ce qui fait le « tissu discursif » (la métaphore est à prendre ici au sérieux parce qu'ils/elles tissent véritablement leurs scénarios, reprenant l'ouvrage par phases successives).

BIBLIOGRAPHIE

BLANCHÉ, R., 1973, *Le raisonnement*, Paris, PUF.

- CASTAGNE, E., 2004, « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes », E. Castagne ed, *Intercompréhension et inférences*, Reims, Presses universitaires de Reims. pp. 91-115.
- DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil. Coll. Points.
- DUCROT, O. & TODOROV, T., 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- FLAVELL, J. H., 1976, « Metacognitive aspects of problem solving », in : L. B. Resnick ed, *The nature of intelligence*, Hillsdale NJ, LEA. pp. 231-235.
- FLAVELL, J. H., 1979, « Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry », *American Psychologist*, 34. pp. 906-911.
- GRICE, H. P., 1979, « Logique et conversation » (traduction de « Logic and Conversation »), *Communications*, 30. pp. 57-72.
- GUMPERZ, J. J., *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, A. Colin.
- LABOV, W., 1972, *Sociolinguistic Patterns*, The Univ. of Pennsylvania Press. Traduction française aux éditions de Minuit.
- LAFORTUNE, L. et alii dir, 2010, *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Presses de l'Université du Québec.
- NEVEU, F., 2005, *Lexique des notions linguistiques*, Paris, A. Colin.
- PERELMAN, Ch. & OLBRECHTS-TYTECA, L., 1958, *Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique*, Paris, PUF. Rééditions aux Editions de l'Université de Bruxelles.
- PERFECT, T. J. & SCHWARTZ, B. L. eds, 2002, *Applied Metacognition*, Cambridge, CUP.
- SPERBER, D. & WILSON, D., 1989, *La pertinence*, Paris, Minuit.
- TRAVERSO, V., 2003, « Malentendus, quiétude et inquiétude interprétatives dans la conversation familière », in : M. Laforest ed, *Le malentendu : dire, mésentendre, mésinterpréter*, Québec, Nota Bene. pp. 95-119.
- TYVAERT, J.-E., 2004, « Formes linguistiques et inférences dans le contrôle de l'élaboration du sens », E. Castagne ed, *Intercompréhension et inférences*, Reims, Presses universitaires de Reims. pp. 255-276.

NOTES

1. Au cours du travail, la tendance des étudiant(e)s a souvent été de mettre en scène leurs propres difficultés expérimentées au cours de l'apprentissage du français. Par exemple, la difficulté à entendre et/ou à prononcer la différence entre *jeune* et *jaune* ou entre *gâteau* et *cadeau* ont pu être l'objet des saynètes. La situation d'apprentissage conditionne ainsi les inférences produites dans les dialogues.
2. L'article « Inférence » est plus développé dans Neveu (2005) que dans son *Dictionnaire des sciences du langage* (Paris, A. Colin, 2004-2009) mais d'autres notions — comme *abduction*, *moteur d'inférence* — sont présentes dans ce dernier alors qu'elles sont absentes dans Neveu (2005).
3. Rappelons qu'une « conception vériconditionnelle » du sens en langue naturelle (héritée de la logique formelle qui étudie la façon dont se combinent la vérité ou la fausseté des différentes

propositions à l'aide d'opérateurs comme *non, et, ou, si... alors*) étudie la validité référentielle des énoncés. Une théorie du sens fondée sur la communication ou sur la cognition soit ignorera la valeur référentielle des énoncés, soit considérera le référent non pas comme le lieu d'une vérité ou d'une fausseté mais comme la représentation d'un état du monde co-construite — dans la prise en compte de la communication — ou élaborée mentalement — dans la prise en compte de la cognition —). Cette opposition dans la conception du sens prend de l'importance à la lumière de ce qui suit : s'intéresse-t-on prioritairement à la cohérence narrative et argumentative des propos de nos étudiant(e)s ou aux représentations mentales du sens des énoncés et de leur valeur d'emploi qu'ils/elles se construisent ?

4. L'article, en anglais, a d'abord circulé sous la forme d'un manuscrit à partir de 1968 puis a été publié en 1975 dans P. Cole & J. L. Morgan *eds*, *Syntax and Semantics*, Londres-New York, Academic Press.

5. Il est curieux de constater que, systématiquement, la date originale du *Traité de l'argumentation* soit occultée au profit de celles (nombreuses) des rééditions. On devrait, au contraire, penser qu'un ouvrage qui conserve toute sa valeur pendant de nombreuses années peut être fier de son caractère précoce (d'ailleurs, on ne prétend pas que La rhétorique d'Aristote a été publiée au 20^{ème} siècle).

6. Nous ne pouvons développer ce point. Signalons toutefois que cette façon de faire s'appuie sur les systèmes logiques recourant à des règles d'élimination et à des règles d'introduction d'opérateurs, systèmes logiques dit « de déduction naturelle », dont la première forme a été proposée par Gentzen.

RÉSUMÉS

Les auteurs ont étudié les inférences discursives lors de pratiques théâtrales au sein d'une cohorte d'étudiant(e)s de français langue étrangère (observation d'activités et corpus constitué). Dans un premier temps, ils présentent le travail empirique qui a permis d'effectuer des analyses. Comme l'étude porte sur des saynètes construites par les étudiant(e)s, l'enjeu métacognitif est souligné. Puis la notion d'inférence est explorée en s'appuyant sur différents travaux afin d'aboutir à une définition de la notion d'inférence à l'œuvre. Enfin, les auteurs livrent quelques analyses de données afin de mettre en évidence comment les étudiant(e)s construisent des faisceaux d'hypothèses (ce qui permet de préciser la notion de contexte à laquelle on recourt) sur lesquels ils/elles appuient leurs inférences.

The authors have studied the discursive inferences during theatrical practices within a group of students of French as a foreign language (observation of activities and established corpus). First, they present the empirical work that allowed the analysis to be carried out. Since the study is based on sketches created by the students, the meta-cognitive issue is highlighted. Afterwards the notion of inference is explored, drawing from different works with the objective of obtaining a definition of the notion of inference at work. Finally, the authors provide some data analysis in order to highlight how the students construct their group of hypotheses (which allows to detail the notion of context that us being used) on which they support their inferences.

INDEX

Keywords : discursive inference, metacognition, ambiguity, inference, misinterpretation, interpretation, contextualization, oral interaction, theater, FLE, foreign language learning

Mots-clés : inférence discursive, métacognition, inférence, ambiguïté, malentendu, interprétation, contextualisation, interaction orale, théâtre, FLE, apprentissage de langue étrangère

AUTEURS

YAMNA CHADLI ABDELKADER

CLARE, EA 4593, Cultures, Littératures, Arts, Représentations, Esthétiques, Université Bordeaux Montaigne

Yamna.Chadli@u-bordeaux-montaigne.fr

HENRI PORTINE

TELEM, EA 4195, Textes, Littératures : Écritures et Modèles, Université Bordeaux Montaigne

Henri.Portine@u-bordeaux-montaigne.fr